

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

A COMUNICAÇÃO NOS PROCESSOS INTERATIVOS DE ENSINO-
APRENDIZAGEM

MONOGRAFIA

YASMINE SCHUABB DUARTE

BRASÍLIA
2012

A COMUNICAÇÃO NOS PROCESSOS INTERATIVOS DE ENSINO- APRENDIZAGEM

por

YASMINE SCHUABB DUARTE

Trabalho de conclusão de curso apresentado
como requisito parcial para obtenção do título de
licenciada em Pedagogia, à Comissão
Examinadora da Faculdade de Educação da
Universidade de Brasília

Orientadora: Prof^ª Dr^a Cristina Massot Madeira Coelho

BRASÍLIA

2012

A COMUNICAÇÃO NOS PROCESSOS INTERATIVOS DE ENSINO- APRENDIZAGEM

Trabalho Final de Curso defendido sob a avaliação da Comissão Examinadora constituída por:

Prof^ª. Dr^a Cristina Massot Madeira Coelho (Universidade de Brasília)
Orientadora

Prof^a. Dr^a Maria Carmen Villela Rosa Tacca (Universidade de Brasília)
Examinadora

Prof^a. Ms. Anelice da Silva Batista (IESB)
Examinadora

BRASÍLIA

2012

Às minhas filhas.

**Ao meu querido Rafael, por
tornar mais suave a caminhada.**

*“A conduta humana se parece muito com o desenho.
A perspectiva se altera quando o olho muda de posição.
Não depende do objeto e sim de quem está
olhando.”*

Vincent Van Gogh

AGRADECIMENTOS

Considerando esta monografia como resultado de uma caminhada que não começou na UnB, agradecer pode não ser tarefa fácil, nem justa. Para não correr o risco da injustiça, agradeço de antemão a todos que de alguma forma passaram pela minha vida e contribuíram para a construção de quem sou hoje.

E agradeço, particularmente, a algumas pessoas pela contribuição direta na construção deste trabalho:

- À Prof^ª Dr^ª Cristina Massot Madeira Coelho pela orientação, apoio, paciência e principalmente pelo grande carinho;

- Aos professores que, durante o curso, passaram por mim e deixaram também um pouco de si, em especial à Prof^ª Dr^ª Maria Carmen Tacca;

- Aos professores envolvidos na pesquisa, pois sem eles, este trabalho não teria sido realizado e, a todos que colaboraram de alguma forma para sua efetivação;

- Às minhas filhas que são a minha fonte de forças;

- À minha família pelo suporte durante minha vida e curso;

- À minha querida avó pela atenção e compreensão;

- À minha irmã Larissa Parente pelo carinho e amor;

- À Yvanna pelo suporte e apoio emocional nessa caminhada;

- Às minhas queridas amigas de curso: Amanda, Ana Cecília, Juliana, Leilane, Loyane e Renata.

A vocês o meu muito, muito obrigado!

RESUMO

O presente trabalho desenvolveu um estudo sobre a comunicação nos processos interativos de ensino e aprendizagem à luz da abordagem histórico-cultural. Buscou-se investigar os processos comunicativos no contexto da sala de aula em relação à diversidade dos alunos, tendo em vista a singularidade de cada sujeito, destacando o ambiente social como propulsor da aprendizagem. Este trabalho sustenta também que afeto e cognição constituem aspectos inseparáveis, presentes em quaisquer atividades, as quais se estruturam nas ações dos indivíduos, para construir o seu processo de ensino e aprendizagem. Procurou-se, então, vincular a comunicação com a aprendizagem considerando a maneira como professor e aluno percebem-se a si próprios e percebem-se mutuamente no contexto escolar, gerando expectativas diferentes e assim, processos comunicativos diferenciados. Apoiada na epistemologia qualitativa, a pesquisa tem a interpretação dos dados a partir do contexto vivenciado no campo, a partir do acompanhamento das expressões dadas em cada situação. O desenvolvimento da pesquisa permitiu observar como os processos comunicativos estão organizados na sala de aula e como eles ajudam no desenvolvimento do aluno.

Palavras-chave: comunicação; relação professor-aluno; cognição-afeto.

ABSTRACT

This study developed a study on communication in the interactive process of teaching and learning in the light of historical-cultural approach. We sought to investigate the communicative processes in the context of the classroom in relation to student diversity, in view of the uniqueness of each subject, highlighting the social environment as a stimulus for learning. This paper also argues that affect and cognition are inseparable aspects, present in any activities, which are structured in the actions of individuals to build their teaching and learning. It was attempted, then the communication link with learning considering the way teachers and students perceive themselves to themselves and perceive each other in the school context, and thus generating different expectations, different communicative processes. Supported in Epistemology Qualitative research has the interpretation of data from the context experienced in the field, from the monitoring of the expressions given in each situation. The development of the research allowed us to observe how the communication processes are organized in the classroom and how they help in the development of the student.

Keywords: communication, teacher-student relationship, cognition-affection.

LISTA DE QUADRO E ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|----|
| Figura I – O Poder do Ciclo de Observação..... | 21 |
| Figura II – Contextos sociais de desenvolvimento..... | 22 |
| Quadro I – Elementos da comunicação..... | 27 |
| Figura III – Representação do Aluno..... | 32 |

MEMORIAL

Falar de minhas memórias nunca foi tarefa fácil. O que lembrar? E por que lembrar? Selecionando algumas lembranças para escrever aqui, me dei conta de que desde muito antes de entrar no curso de Pedagogia o tema deste presente trabalho sempre esteve relacionado com a minha vida. O que me fez pesquisar sobre a comunicação e seus efeitos na aprendizagem? Por que o modo como alguns professores falavam me angustiava?

Quando menor, um irmão meu teve que refazer a alfabetização, pois segundo a professora, ele não havia aprendido nada. Durante as aulas, ele era rotulado pela professora como “o que termina sempre por último”, “o que não presta atenção”, “o que não aprende” e, em casa, ele voltava com o mesmo discurso, já internalizado. Assim, foi solicitado que ele fizesse acompanhamento com uma psicopedagoga (particular, é claro). Durante o trabalho dessa profissional, foi valorizado o potencial dele, por meio do discurso da mesma. Aquilo pra mim, na época, foi magia! Eu enalteci aquela mulher sem nem ter conversado com ela. Como alguém podia modificar um sujeito, ou modo como aprende usando, como ferramenta, a fala? A comunicação? Mágico!

Na escola, sempre me senti como uma estranha. Sofri muito por ser sempre a menor da turma ou por ter menos dinheiro que os demais. Minha saída seria ter as melhores notas, mas nem isso conseguia. Meu ensino médio foi marcado por frases como “Você só faz perguntas idiotas” e “Olha, a Yasmine não sabe responder” e isso, me magoou muito e fazia com que eu me sentisse incapaz, menor, impotente. Incapaz de aprender, ou de fazer perguntas esperadas pelos professores. Ainda não consigo imaginar as razões dessas falas, mas penso que tudo isso me levou a levantar estes questionamentos.

Ingressei na UnB no primeiro semestre de 2006 e durante o curso, tive a oportunidade de cursar excelentes disciplinas e algumas merecem destaque, tais como: Oficina Vivencial; Introdução à Classe Hospitalar; Enfoques Psicopedagógicos das Dificuldades de Aprendizagem; Criatividade e Inovação na Educação; e os Projetos 4. Oficina Vivencial foi uma disciplina que só fez sentido para mim agora, no final do curso. Posso até me arriscar dizendo que para muitos ela não faz muito sentido no momento em que é cursada. Já quis voltar atrás por ter cometido alguns erros, mas percebo que os erros cometidos na época, hoje me fazem ver a mudança e o crescimento pelo qual passei. Penso inclusive que deveria haver uma segunda fase dessa disciplina, para que assim, nós estudantes, possamos olhar para trás e enxergar a grande mudança sofrida por todos nós. Sim, seria ótimo! E como...

O Projeto 4 é realizado em 2 fases e, segundo as suas diretrizes: “representa um momento privilegiado de constituição da identidade do professor por meio da sua imersão nas práticas educativas que ocorrem no contexto escolar formal. Esse processo implica na articulação teoria-prática, na perspectiva da contextualização do processo de ação-reflexão-ação, envolvendo o desenvolvimento de um olhar observador, de uma escuta sensível, de uma postura de pesquisador da sua prática e de uma intervenção educativa visando a formação, transformação e crescimento de educadores e educandos” (FE/UnB – Diretrizes e Orientação de Projetos).

O trabalho realizado no Projeto 4 consistia em observações e intervenções com uma turma da escola e alguns alunos, dessa mesma turma, escolhidos pela professora. Foi durante a realização do Projeto 4 que senti a necessidade de compreender os impactos das estratégias comunicativas, que o professor utiliza em suas aulas, nos alunos. As observações do Projeto 4 foram realizadas em uma turma do 2º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública de ensino do DF, localizada na cidade satélite Planaltina.

Durante essas observações, houve uma situação, onde a professora da turma em

questão, ao me apresentar um aluno, disse: “Esse é fulano, ele é muito preguiçoso, não aprende nada”, “não sabe nada.”, “não faz...”. Esse mesmo aluno, enquanto a professora falava dele, se encolhia na cadeira, evitava contato visual comigo, ou seja, era nítido que ele sentia vergonha do que a professora dizia dele para mim. Meu sentimento, naquele momento, era de angústia. Eu queria que ela terminasse logo o seu discurso, e presumo que o aluno também. Enquanto ela falava, eu pensava em como ela podia dizer tudo aquilo na frente dele. Tive vontade de chorar, para ser sincera. Passei dias me questionando “Será que essa professora tinha noção do que estava fazendo? Ou essa atitude é proposital?”. Com o passar dos dias e das observações, pude ver que isso era algo recorrente em sua fala, mas que talvez não tivesse consciência das consequências daquela atitude.

Assim, as duas fases do Projeto 4 me proporcionaram não só o crescimento profissional, mas pessoal também.

Com o passar dos semestres, me aproximei das disciplinas e de professores que trabalham no contexto da área escolar, e mais especificamente a criança em sua subjetividade e seu processo e estratégias próprias de aprendizagem.

Este trabalho, então, não se configura somente nas observações e entrevistas feitas durante o mesmo, mas nas minhas observações de vida e em tudo aquilo no que eu acredito.

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 14 |
| 2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA..... | 18 |
| 2.1 | A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL | 18 |
| 2.2 | A RELAÇÃO ENTRE PENSAMENTO E LINGUAGEM..... | 24 |
| 2.3 | COMUNICAÇÃO, COGNIÇÃO E AFETO..... | 26 |
| 2.3.1 | Definição e finalidades da comunicação interpessoal | 26 |
| 2.3.2 | A unidade cognição-afeto | 28 |
| 2.4 | AS EXPECTATIVAS SOBRE O DESEMPENHO EDUCACIONAL NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO | 31 |
| 3 | OBJETIVOS | 35 |
| 4 | METODOLOGIA | 36 |
| 5 | DISCUSSÃO E ANÁLISE..... | 41 |
| 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 48 |
| 7 | REFERÊNCIAS | 52 |

1 INTRODUÇÃO

Numa abordagem tradicional de ensino-aprendizagem a função do professor é bastante objetiva. Ele apresenta o conteúdo e os alunos devem aprender; aplica-se uma prova e os alunos demonstram o que sabem. A educação acaba se resumindo num modelo de aula fabricado pela escola ou até pelas indústrias de educação apostilada e, de acordo com Salvador (2000), é por este motivo que se deve direcionar a atenção aos padrões de atividades que os professores e alunos realizam. A padronização das estratégias pedagógicas, a princípio, pode parecer ser um agente facilitador do processo de ensino-aprendizagem, pois é mais fácil para o professor imaginar que todos os alunos são iguais e que aprendem da mesma forma. Entretanto, esse processo de homogeneização, tanto das estratégias pedagógicas quanto dos alunos, pode acarretar em problemas futuros.

Quais são as implicações dessa “indiferença às diferenças” no processo de ensino e aprendizagem? É possível uma única mensagem afetar todos os alunos igualmente? Se a resposta for “sim”, por que existem alunos que não conseguem aprender certos conteúdos, enquanto outros alunos conseguem praticar o que aprenderam? Se a resposta for “não”, por que tratar todos os alunos igualmente? Percebe-se então, a necessidade de diferentes olhares do professor às diferenças existentes na sala de aula, pois diferentes formas de compreender o processo de ensino-aprendizagem podem surgir a partir das diversas formas de interpretar/compreender o mundo.

A educação não é um ato direto, onde o professor deposita o conhecimento no aluno. Dessa forma, a função do professor que se apresenta assim, limitada, se mostra cada vez mais inadequada, pois as mudanças que se manifestam dentro na escola são em decorrência das que ocorrem na sociedade global. O professor, ao tentar ser democrático, ou seja, tratar todos

como iguais, acaba por cometer inúmeras falhas, pois o mesmo não se abre para as diferentes formas de pensar dos seus alunos. O fazer pedagógico deve levar em consideração a especificidade do sujeito, de cada aluno.

As mensagens do professor, na sala de aula, têm, geralmente, a finalidade de transmitir conteúdos escolares para seus alunos. Espera-se assim, que essa mensagem seja captada pelo aluno, compreendida e, então aprendida. Entretanto, existem diferenças entre o que a criança pode fazer sozinha e o que ela só consegue com a ajuda de alguém, no caso, o professor. Essa ajuda do professor é o que acredito ser uma questão que exige reflexão, pois: até quando o professor deve assistir? Quando a informação é muita ou insuficiente para que o professor atinja a zona de desenvolvimento proximal do seu aluno, tendo como ponto de partida o nível de desenvolvimento real do mesmo? E novamente: Como o professor, ao emitir uma mensagem única aos seus alunos, pode esperar que essa mensagem atinja a zona de desenvolvimento proximal de cada um deles? Compreender as diferentes formas de aprender, implica também em entender o impacto das informações, emitidas pelo professor, nos alunos.

O professor, porém, precisa trabalhar com o coletivo, mas sem generalizar ou padronizar as suas ações, pois cada sujeito é único (Tacca, 2006, 2007). Então, como conciliar esse olhar diferenciado, sem que o trabalho do professor seja comprometido em função da individualidade dos alunos? É possível que existam rupturas no processo de aprendizagem decorrentes de uma falha no processo comunicativo entre professor e aluno?

Para haver comunicação, a informação emitida deve ser compreendida pelo aluno. A comunicação é um processo complexo, que implica numa mensagem a ser emitida por alguém à outra pessoa, que se utiliza de um canal, dentro de um contexto, gerando assim uma reação, uma resposta.

A comunicação possui diferentes papéis e é a partir disso que se pretende, com esse estudo, verificar qual o impacto que as diferentes estratégias comunicativas têm no estabelecimento de processos de ensino-aprendizagem. Tacca defende que:

Através das verbalizações é que se verifica mais claramente a intencionalidade do sujeito, mas ambos os níveis da comunicação, verbal e não-verbal, estão impregnadas de mensagens tanto informativas quanto, também, de cunho afetivo, o que pode conduzir o interlocutor a interpretações que estão além das palavras ditas de forma explícita. (TACCA, 2000, p.33)

González Rey (1995) afirma, que a comunicação dentro do espaço escolar se caracterizou historicamente por ser autoritária e unidirecional, ou seja, o aluno é impedido de ser ativo nessa relação. De acordo com o mesmo autor, isso fez com que a relação essencial existente na comunicação professor-aluno se manifestasse inclusive na transmissão de informações, avaliações e castigos. E hoje, será que essa característica ainda é predominante? A comunicação entre professor e aluno é ainda carregada de sentidos negativos, como castigos?

Durante a minha formação, em diferentes entradas em contextos educacionais formais, verifiquei que há professores que valorizam muito mais a aprendizagem do conteúdo do que o desenvolvimento dos alunos e sua constituição como sujeito. Talvez, para estes professores, a relação professor-aluno, pode não ser vista como um aspecto importante para o processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, esse estudo busca compreender a relação entre os processos comunicativos na sala de aula e os processos de aprendizagem dos alunos.

A primeira parte deste trabalho consiste no memorial e introdução, onde estão explicitados os motivos da pesquisa. A segunda parte deste trabalho está dividida entre: referencial teórico, objetivos e procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa.

Finalmente, na última parte do trabalho são discutidos os resultados e postas as considerações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Vygotsky, embora discordasse da teoria de aprendizagem baseada em estímulo e resposta, acreditava que há entre estes dois, um “elo de mediação” que está diretamente relacionado com o sujeito em questão e suas experiências. Ou seja, o indivíduo modifica o estímulo como parte do processo de resposta (Vygotsky, 1978). Por exemplo, um indivíduo aproxima sua mão de uma vela e a retira rapidamente ao sentir dor - uma relação direta entre o calor da vela e a retirada da mão; o mesmo indivíduo numa situação semelhante e posterior, ao se aproximar da vela, lembra-se do calor, da dor sentida e retira a sua mão – uma relação mediada por uma lembrança, por uma vivência. Há, portanto, uma mudança de comportamento por meio da substituição de processos, que antes era direta (processo psíquico elementar) e passa a ser mediada (processo psíquico superior), de caráter voluntário, intencional e exclusivamente humano.

Vygotsky (1978) define o pensamento superior como aquele mediado por signos culturais. As funções psíquicas superiores possuem como principais características, segundo o autor, a consciência reflexiva e o controle deliberado das ações.

As funções psíquicas superiores (atenção, imaginação, memória, pensamento, linguagem), são construídas ao longo da história social do homem. É a partir das relações com o meio social, em mediação com os símbolos desenvolvidos, que o ser humano cria e

transforma seu modo de ação/compreensão do mundo. Nesse sentido, a linguagem é o principal mediador na formação e no desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Ela constitui um sistema simbólico, elaborado no curso da história social do homem, que organiza os signos em estruturas complexas permitindo, por exemplo, nomear objetos, destacar suas qualidades e estabelecer relações entre os próprios objetos.

Vygotsky (1978) considera que um signo é sempre um meio de relação social, um meio de influência sobre os demais e que entre todos os sistemas de relação social, merece destaque, a linguagem, a palavra. Os signos são sinais ou símbolos utilizados na emissão de uma mensagem, ou seja, qualquer coisa que faça referência a outra coisa ou ideia. Sinais são signos que têm mais de um significado e os símbolos são os signos que possuem uma única decodificação (SILVA, 2008).

Os significados vão sendo construídos e reformulados conforme a cultura, ou seja, “O reconhecimento de que a cultura é a origem do nosso funcionamento psíquico cria, por sua vez, a necessidade de demonstração de como o coletivo cria o individual” (TUNES, 2002).

O pensamento é um sistema que está em constante interação com o meio que o transforma ao longo desse processo permutável. Sendo assim, não podemos pensar o pensamento como um sistema fechado, que não se altera mediante relação com o mundo, ou com funções pré-definidas. Não podemos pensar a criança, diante do seu histórico social e familiar, como um ser igual a outro de sua sala ou qualquer outra comunidade. As interações com o meio em que vive e que faz com que cada criança tenha percepções próprias de mundo, assim como concepções próprias de aprendizado.

As situações de aprendizagem baseadas na abordagem histórico-cultural se apoiam no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) definido por Vygotsky como:

a distância entre o nível de desenvolvimento real, conforme determinado pelo problema independente de problemas e do nível de desenvolvimento potencial, determinado através de resolução de problemas sob a orientação de adultos ou em colaboração com pares mais capazes. (VYGOTSKY, 1978, p. 84)

Ou seja, a diferença entre o quanto é possível para uma pessoa aprender sozinha e com ajuda de uma outra pessoa.

A zona de desenvolvimento proximal (ou potencial) define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “broto” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de frutos do desenvolvimento (VYGOTSKY, 1978, p.92)

Como diz Oliveira (2005, p.59) “Há tarefas que uma criança não é capaz de realizar sozinha, mas que se torna capaz de realizar se alguém lhe der instruções, fizer uma demonstração, fornecer pistas, ou der assistência durante o processo.” Em contrapartida, Tacca (2006), sobre a ZDP, defende que:

Não há relação pedagógica que, por si mesma, signifique a promoção do desenvolvimento potencial do aluno. Não basta, também, favorecer-lhe a convivência com colegas mais velhos. O desafio é descobrir os canais e estratégias pedagógicas que poderão atuar promovendo, de fato, o desenvolvimento. (TACCA, 2006, p.65)

Conhecer o aluno, permite o professor descobrir potencialidades. Existem diferentes formas de conhecer o aluno e uma delas é por meio da observação. A observação é um ciclo contínuo e Jablon (2009) expõe que: “Quando você observa, adquire visões das potencialidades, dos conhecimentos, dos interesses e das habilidades das crianças, podendo também descobrir obstáculos à sua aprendizagem.” (p.105).

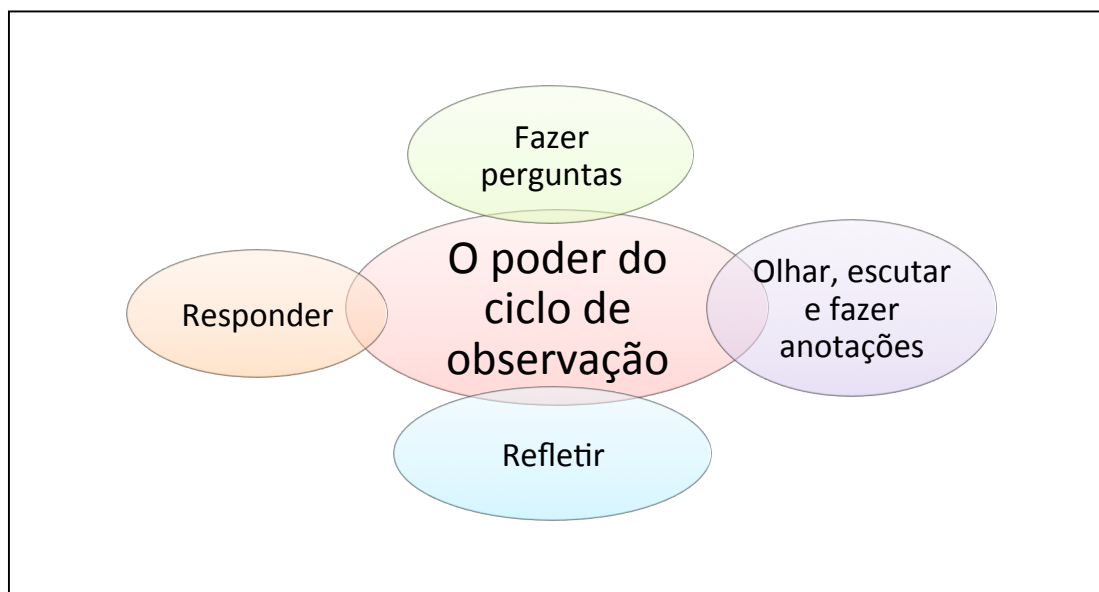


Figura I – O Poder do ciclo de observação (Fonte: Jablon, 2009, p.105)

Para o professor, é sempre um desafio pensar no trabalho coletivo e o trabalho mais individualizado. Ajudar crianças específicas, responder aos indivíduos e ao grupo, fazer avaliação e saber relatá-las às famílias são desafios constantes no trabalho pedagógico do professor. É possível coletar informações que auxiliam no desenvolvimento do processo de aprendizagem ao observar um indivíduo dentro de um grupo. Com essas observações individuais e em grupo é possível fazer avaliações a respeito do desenvolvimento da aprendizagem de cada um dos sujeitos que o compõem.

O ser humano, entre iguais, possui um comportamento diferenciado daquele quando sozinho, mostrando a necessidade de observá-lo dentro e fora de grupos. A sala de aula é um ambiente onde o aluno possui determinado comportamento e, fora desse ambiente, esse aluno pode mudar seu comportamento, mudando suas características. Isso, então, faz com que a dinâmica da sala de aula esteja em constante mudança, já que há momentos onde a relação é mais individualizada e momentos onde a relação é mais em grupo. Dessa forma, a proposta de trabalho docente precisa levar em conta que esse movimento seja previsto.

Portanto, o meio no qual o indivíduo está envolvido influencia o seu “eu” e dentro do contexto escolar isso não é diferente. A escola é um microsistema composto por sujeitos e seus papéis sociais e, é no ambiente social que as relações se estabelecem e o desenvolvimento acontece.

Segundo González Rey (1995), a escola se transforma em um ambiente particular de desenvolvimento do sujeito, que influencia na sua percepção de mundo. Cada indivíduo possui uma cultura de origem e, dentro do ambiente escolar, podemos encontrar culturas diferentes, ou seja, uma grande variedade de percepções de mundo.

No processo de escolarização, o sujeito faz uso de ferramentas psicológicas coletivas, dominando assim os instrumentos culturais, possibilitando o seu desenvolvimento, ou seja, dentro da sala de aula, ou de qualquer outro ambiente que o sujeito frequente, o conhecimento é sempre co-construído pelos próprios atores participantes (Tacca, 2000). A

Figura II procura exemplificar essa discussão.

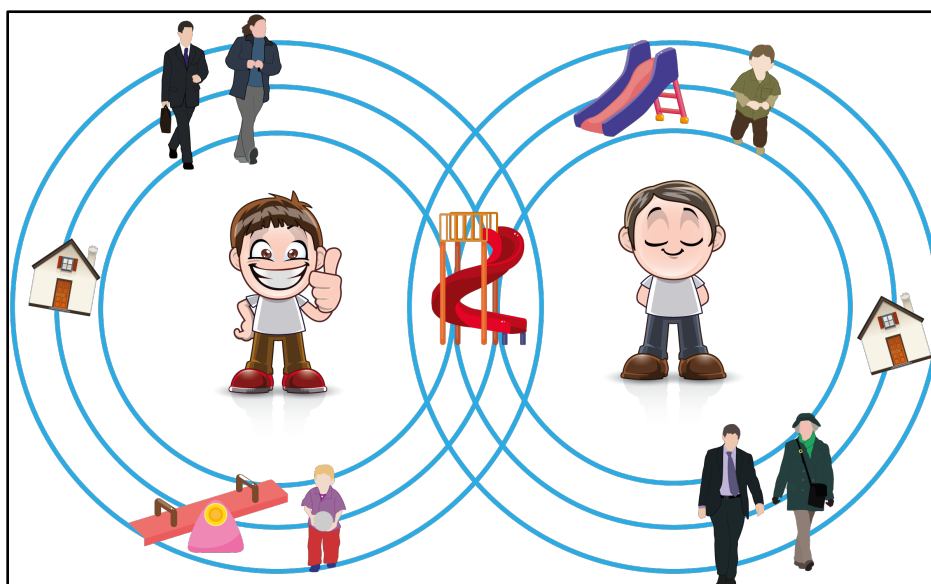


Figura II – Contextos sociais de desenvolvimento. (Fonte: da autora).

A **Figura II** procura mostrar a criança constituída e envolta por diferentes atmosferas sociais (escola, casa, parque, igreja, condomínio, etc.). Para cada uma dessas atmosferas sociais, a criança constrói representações das pessoas e situações que a cercam, assumindo diferentes papéis sociais. Para cada papel, há diferentes as significações subjetivas. A criança quando em sala de aula, possui um comportamento, uma linha de raciocínio, e de construção do pensamento por vezes relacionada com a do professor. Quando em outro ambiente, a criança passa a ser constituída por outros novos fatores, como: ambiente físico, colegas, professor, métodos e construção de pensamento, diferentes. O ambiente e os fatores mudam, logo as representações também. Essa é uma dinâmica constantemente presente na sala de aula e o professor precisa estar atento à essas mudanças, pois elas dinâmica possibilitam o professor obter diferentes olhares das diversas situações. Porém, deve-se lembrar que o sujeito é único, ou seja, ele é a mesma pessoa, mesmo em diferente contextos

Diante dessa diversidade, o professor precisa mediar o processo de ensino-aprendizagem e um dos meios é a utilização de estratégias comunicativas, como o diálogo.

Para que a comunicação se converta em força motriz do desenvolvimento, deve ser ativa, implicar o outro, estimular suas emoções e sua reflexão através do diálogo. Neste sentido o espaço interativo criaria segurança, bem-estar emocional e seria fonte permanente de vitórias e objetivos, em cujo processo se desenvolveria a personalidade. (GONZÁLEZ REY, 1995, p.83)

Na citação anterior, o autor constitui a comunicação ativa como essencial para estimular a reflexão, já que o receptor, no caso o aluno, é sujeito ativo na construção do conhecimento. Para ser ativa, a comunicação deve atingir o receptor, provocando uma mudança estimulando, inclusive, suas emoções. González, nessa passagem, traz a comunicação em forma de diálogo como forma de comunicação ativa, pensado tanto na sua forma verbal, como não-verbal (corporal, expressões faciais).

Percebe-se, dessa forma, a necessidade da socialização marcada por relações sociais inscritas em um ambiente de segurança, confiança, afeto, etc., o que é essencial para o desenvolvimento integral, cognitivo e afetivo da criança. De acordo com González (1995), partir destas relações a criança passa a desenvolver vários processos de significação, que juntos, a preparam para uma relação socializada, tais como assimilação de normas, capacidade de interação com o outro, seguir instruções, regras, etc.

2.2 A RELAÇÃO ENTRE PENSAMENTO E LINGUAGEM

Vygotsky, procurando entender a evolução da espécie humana, fez estudos principalmente com chimpanzés e separou o processo de funcionamento intelectual e formas de linguagem em duas fases: “fase pré-verbal do desenvolvimento do pensamento” e “fase pré-intelectual do desenvolvimento da linguagem”. A primeira fase é caracterizada pelo uso de instrumentos como mediador entre o chimpanzé e o ambiente, ou seja, o chimpanzé modifica o ambiente para conseguir algo que deseja (ex: subir numa caixa para pegar algo que está fora do seu alcance). Na segunda fase, os animais se utilizam de comunicação própria, mas que ainda não é caracterizada como signo. Segundo o autor:

uma comunicação por meio de movimentos expressivos observada principalmente entre os animais, é mais uma efusão afetiva do que comunicação. Um ganso amedrontado, pressentindo subitamente algum perigo, ao alertar o bando inteiro com seus gritos, não está informando aos outros aquilo que viu, mas antes contagiando-os com o seu medo. (VYGOTSKY, 1989, p.5)

Apesar de possuírem eixos diferentes, na evolução do sujeito há um processo semelhante ao da evolução da espécie: a criança é capaz de procurar algo que está escondido atrás de outro objeto, ou de subir numa mesa em busca de algo que deseja – fase pré-verbal do pensamento; e, a criança, que ainda não domina o sistema linguístico, é capaz de chorar e balbuciar como forma de alívio emocional.

As raízes pré-intelectuais da fala no desenvolvimento da criança são há muito conhecidas. O balbucio e o choro da criança, mesmo suas primeiras palavras, são claramente estágios do desenvolvimento da fala que não tem nenhuma relação com a evolução do pensamento. (VYGOTSKY, 1987 p.37).

Há, portanto, dois tipos de desenvolvimento: um de natureza evolutiva (filogênese) e outro, histórica (ontogênese). Na ontogênese o conhecimento é visto como um processo de modificações e adaptações ao meio que, desde o nascimento, ocorre em todos os seres vivos. Durante o desenvolvimento evolutivo, filogênese e ontogênese se unem e esse fenômeno ocorre devido a necessidade de intercâmbio social durante o Trabalho, atividade exclusivamente humana. Para a realização do Trabalho é exigido, de quem o executa, o uso de instrumentos para a transformação da natureza e de planejamento coletivo. Para isso, é necessária a apropriação de sistemas de comunicação para que haja troca de informações específicas, com base nos significados compartilhados por quem está envolto nesse projeto de ação coletiva.

No momento da aquisição da linguagem, as linhas de desenvolvimento de pensamento e linguagem se cruzam e, conseqüentemente o pensamento torna-se verbal, a fala torna-se racional, e com isso, a capacidade de atribuir significados aos objetos, aos elementos que circundam o sujeito, acontece devido às experiências anteriores desse mesmo sujeito. Esse é um momento importante do desenvolvimento do sujeito, porque é por meio da linguagem que o sujeito constrói inúmeras significações, organizando assim o seu pensamento e decodificando as informações.

Ao dominar a palavra, o homem domina automaticamente um complexo sistema de associações e relações em que um dado objeto se encontra e que se formou na história multissecular da humanidade (LURIA, 1994, p.20 *apud* TACCA, 2000).

Portanto, para Vygotsky, a relação entre pensamento e linguagem se modifica e evolui ao longo das experiências do sujeito, considerando os fatores histórico-culturais.

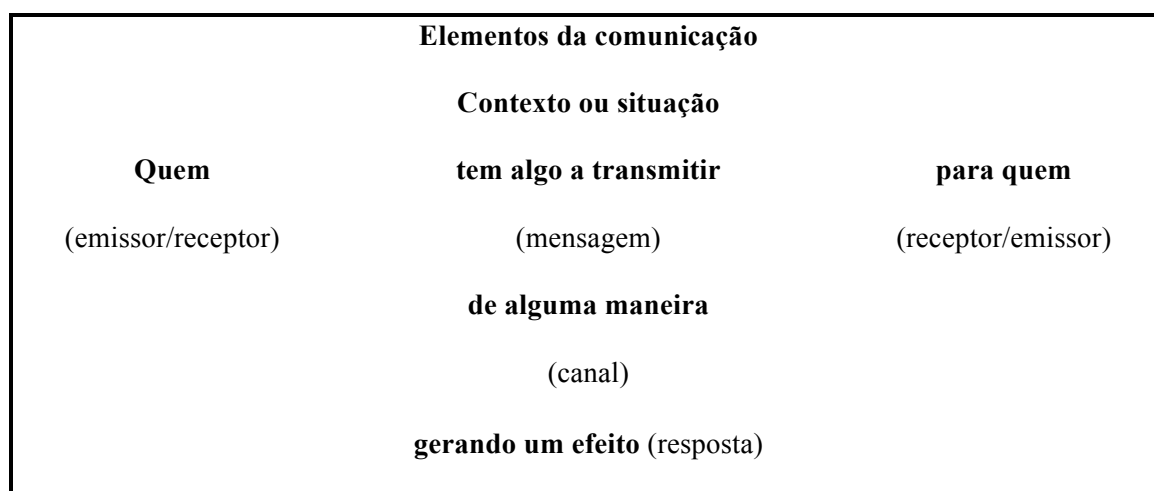
2.3 COMUNICAÇÃO, COGNIÇÃO E AFETO

2.3.1 Definição e finalidades da comunicação interpessoal

A comunicação, o diálogo, como já colocou González Rey (1995), pode se dar tanto na sua forma verbal, como na forma não-verbal. Silva (2008) diz: “A comunicação interpessoal ocorre no contexto da interação face a face”, ou seja, uma pessoa não pode não se comunicar, pois mesmo ao andar com olhar fixo, sem olhar para outras pessoas, ele já está comunicando que não quer falar. A comunicação é utilizada pelo homem como uma forma de interação com o meio em que vive e está carregada de elementos sociais e psicológicos.

Para se comunicar, alguém emite uma mensagem para outra pessoa por meio de um canal. A comunicação trata-se de um sistema complexo no qual existem elementos que são capazes de modificar a mensagem para o receptor de forma que este a compreenda segundo sua interpretação. Os elementos da comunicação são: o emissor - quem transmite a mensagem; o receptor - quem recebe a mensagem; o canal - meio pelo qual a mensagem é

transmitida; a mensagem - pensamento ou ideia que se pretende passar; o codificador – que são os códigos ou símbolos utilizados na mensagem; e o decodificador - tradução da mensagem que dependerá do conjunto estruturado de informações de cada pessoa. Portanto, comunicar-se não se configura somente na transmissão e no recebimento de mensagens, e sim num sistema complexo no qual existem elementos que são capazes de modificar a mensagem para o receptor de forma que este a compreenda segundo sua interpretação. Tal como Silva (2008) representa no esquema abaixo:



Quadro I – Elementos da comunicação. (Fonte: Silva, 2008, p.24)

No **Quadro I** pode-se observar que a comunicação é um processo recíproco, que provoca a curto ou longo prazo, mudanças nos envolvidos em suas formas de pensar, sentir e agir. Toda comunicação tem um objetivo: gerar um efeito, uma resposta. O exercício de ensinar também exige do aprendiz uma mudança, uma resposta. O sentido da experiência profissional docente

se fundamenta no diálogo que permite haver transformação dos sujeitos envolvidos nesse processo. É saber escutar, refletir, apreender a lentidão, dialogar com o outro, para enxergar neste a diversidade dos saberes, tendo consciência de que somos seres inacabados enquanto estivermos convivendo e experimentando com o outro o prazer da busca do conhecimento. (SANTOS, 2009, p.159 *apud* MADEIRA-COELHO, 2012, p.126)

Temos que, além de saber ouvir, “captar as mensagens, interpretá-las adequadamente e potencializá-las criativamente” (SILVA, 2008, p.9), pois comunicação não se constitui apenas nas palavras verbalizadas. Estudos feitos, já na década de 70, sobre a comunicação não-verbal estimam que apenas 7% dos pensamentos (intenções) são transmitidas por palavras, 38% dessas intenções são transmitidas por sinais paralinguísticos (entonação de voz, velocidade com que as palavras são ditas) e o restante, 55%, transmitido pelos sinais do corpo (BIRDWHISTELL, 1970 *apud* SILVA, 2008). A linguagem não-verbal (expressões faciais) também é um canal por onde a mensagem pode ser transmitida e possível de ser decodificada. Essa decodificação é a lente pela qual as informações são traduzidas, o que dependerá do conjunto estruturado de informações de cada pessoa.

Portanto, o indivíduo pode comunicar o afeto de diversas formas: táteis, verbais, vocais, faciais, gestuais, entre outras (Silva, 2008). Entra, nesse momento, um essencial componente da comunicação no processo de construção da autoestima: a metacomunicação. Metacomunicação é o processo pelo qual um emissor tenta passar em sua mensagem a maneira como ela deve ser interpretada. Isto se faz necessário quando temos necessidade de que o receptor de fato receba a mensagem em seu sentido mais claro e original possível. Segundo Tacca (2000) “A análise da dimensão metacomunicativa se refere à dimensão relacional do processo comunicativo, isto é, a comunicação sobre a comunicação”, ou seja, é um fenômeno que passa a ter lugar na vida social humana desde que começamos a cultivar nossas primeiras relações comunicativas, e assim interativas, com o ambiente.

2.3.2 A unidade cognição-afeto

A afetividade surge à medida que os seres humanos estabelecem relações entre si e com a natureza, ocasião em que vivenciam emoções e sentimentos, isto é, reagem

afetivamente aos acontecimentos. O desenvolvimento do ser humano e da consciência de si vai sendo construído pelo sujeito nas suas relações com o outro. Na ação da criança, nas relações entre as próprias crianças, nas brincadeiras simbólicas, nas relações com os adultos, na tomada de consciência das regras sociais, na resolução dos conflitos, a criança, pouco a pouco, vai construindo seus afetos e pensamentos. Por meio dessas diversas interações, escola-família, professor-aluno, o meio proporciona experiências essenciais para a construção da personalidade da criança, caracterizando-a assim como ser humano, como sujeito do conhecimento e do afeto, possibilitando um maior crescimento.

Percebe-se a partir de agora que as relações sociais são carregadas de afetos e essa afetividade é como o cimento que une os tijolos. Dois tijolos, um ao lado, ou em cima, do outro sem uma massa firme unindo-as é uma construção instável. Assim também acontece nas relações em qualquer ambiente, seja escolar ou familiar e, é por meio dessas relações, que são estabelecidas com os atores do ambiente escolar, que o sujeito vai se constituindo. Como diz González Rey:

A atmosfera social e as distintas atmosferas institucionais definem vivências que resultam essenciais ao bem-estar emocional do sujeito, como segurança, confiança, ordem, disciplina, limpeza, amor, etc. Estas vivências se produzem por uma multiplicidade de canais que atuam sobre o sujeito, sobre os quais com frequência ele não tem consciência, porém que são essenciais no processo de formação das representações conscientes do sujeito. (GONZÁLEZ REY, 1995, p.79)

Voltando ao conceito de “vivência”, Vygotsky defende que:

A vivência deve ser entendida como a relação interior da criança, como ser humano, com um e outro momento da realidade. Toda vivência é uma vivência de algo. Não há vivência sem motivo, como não há ato consciente que não foi ato de consciência de algo. Sem dúvida, cada vivência é pessoal. (VYGOTSKY, 1996, p.383 *apud* TACCA, 2000)

Vygotsky propõe que cada nível de pensamento corresponde a uma etapa do desenvolvimento afetivo, integrados de forma indivisível, configurando a relação entre cognição e afeto numa unidade variável e não, estática. O sistema de comunicação da criança se desenvolve desde o seu nascimento e, desde o início de seu desenvolvimento ela atribui para cada Outro que a cerca, e que faz parte de seu ambiente, um sentido psicológico diferente. A partir da atribuição de sentidos psicológicos à pessoa com quem está envolvida, a criança desenvolve também uma emoção diferente para cada uma delas. Para González Rey (1995), são essas relações emocionais que vão configurar a personalidade dessa criança, definindo assim seu próprio sistema simbólico-emocional.

Para Wallon (1981), a emoção é a primeira linguagem da criança, logo, é também sua primeira forma de sociabilidade, por meio da qual são significadas as diversas situações (choro, espasmos...), transformando, assim, os atos impulsivos e motores em atos relacionais de comunicação.

A criança quando entra na escola deve ser envolta num ambiente onde são favorecidos o seu bem-estar, autoestima e segurança e isso se cria por meio da construção de diálogo entre o professor e o aluno. Segundo González Rey (1995), para se comunicar, toda pessoa precisa sentir a confiança no outro, bem como a experiência de que essa interação resultará em algo positivo.

Estabelecidos estes critérios, a construção do conhecimento se torna resultante do processo de comunicação, como diz Jablon: “Para todos os professores, a chave para a efetividade, para a obtenção de um resultado verdadeiro está nos relacionamentos de confiança e de receptividade” (2009, p.14). Dessa maneira, entende-se o aprender relacionado ao sistema simbólico-emocional, o qual se configura como um sistema dinâmico e complexo fazendo com que as experiências ganhem significados e sentidos segundo a internalização feita pela criança

2.4 AS EXPECTATIVAS SOBRE O DESEMPENHO EDUCACIONAL NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

As relações entre professor e aluno acontecem efetivamente no ambiente escolar que, como já dito, é um microssistema composto por diferentes relações sociais. Estas relações, portanto, estão amparadas pelas representações, onde professor e alunos têm expectativas mútuas de comportamentos – refletindo, assim, nas relações existentes.

Para entender a interação entre professor e aluno, é necessário compreender não só a forma como eles se comunicam, mas também como essa interação comunicativa é percebida e interpretada pelos participantes, pois tais expectativas repercutem diretamente sobre as relações. Segundo Salvador (2000), em 1948, Merton já utilizava a expressão “profecia do autocumprimento” na sociologia para se referir a certos eventos onde alguém que profetiza determinados acontecimentos, pode mudar sua conduta de modo a aumentar a probabilidade de aquele acontecimento profetizado tornar-se real.

O olhar do professor é importante para a construção e o sucesso da aprendizagem do aluno. Além do olhar, dar credibilidade às suas opiniões, valorizar sugestões, observar, acompanhar seu desenvolvimento e demonstrar acessibilidade também são fatores que favorecem o desenvolvimento do aluno.

A reação do professor diante do comportamento do aluno é também mediatizada pela representação que o próprio professor constrói desse comportamento. Essa representação que o professor constrói pode ser adquirida de duas maneiras: a primeira é a impressão inicial que o professor tem daquele aluno, sem conhecê-lo ou conhecer seu passado, podendo ser

modificada a partir do momento em que se faz uma investigação sobre quem é de fato aquele aluno – o que se configura na segunda maneira de construir essa representação. Mesmo depois de adquirir as informações, professores e alunos ainda estão sujeitos às “lentes” de interpretação de cada um deles. Essa lente de interpretação é constituída da personalidade de cada sujeito observador no modo como se vê e decodifica essas informações.

Ao depender das imagens elaboradas, isto é, das representações, o afeto pelo professor ou pelo aluno poderá ser maior ou menor. A atenção ao que dizem pode variar da mesma forma, bem como a importância dada, por exemplo, à disciplina que ele leciona. Sendo assim, a relação professor-aluno pode variar dependendo da imagem que ele fizer sobre seu educando, aumentando ou diminuindo sua autoestima e seu afeto, ou seja, é possível que a autoestima do aluno tenha relação com a expectativa de seu professor (Salvador, 2000).

Dentro dessa representação que se faz de professor e aluno há imbuída em cada um, uma ideia do que é ser professor e do que é ser aluno, ou seja, como diz Salvador (2000, p.156): “a informação que o professor tem do aluno se compara com a imagem ideal que possui dessa comparação resultando em uma representação sobre seu aluno”, como na **Figura III**.

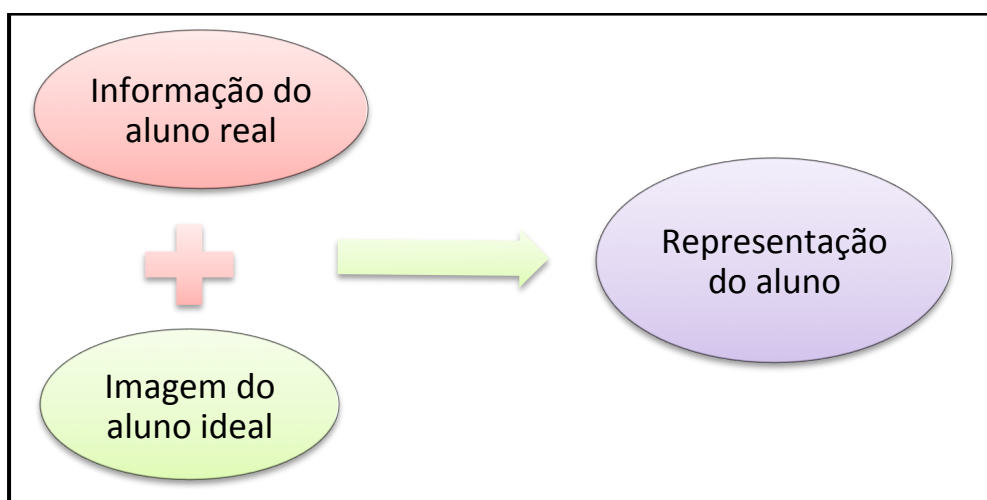


Figura III – Representação do aluno. (Fonte: Salvador, 2000, p.156).

A representação do aluno é feita pelo professor, que colherá as informações do aluno real, organizando-as e categorizando-as para então, confrontá-las com a imagem que se tem de um aluno ideal, bem como os comportamentos e relações sociais do mesmo.

Durante a pesquisa realizada no Projeto 4, já colocado nesse trabalho, pude perceber nas escolas uma padronização das características do aluno ideal, o que caracteriza estereótipos, geralmente associados a aspectos sociais, étnicas, culturais, econômicas e de gênero. Esses estereótipos, podem resultar na rotulação da criança, ou seja, o professor acredita que tal criança não aprende porque ela é de uma classe econômica menos favorecida, por exemplo. É possível que a crença do professor influencie a sua própria fala, quando direcionada a esse aluno rotulado, podendo criar, assim, situações de não-aprendizagem. Afirmações como: “Ah, ele não sabe mesmo!” ou “O fulano não aprende, não sabe nada” abrem brechas para que a criança, além de se sentir menor, use aquilo como desculpa para “não aprender”, ou realmente internalize tudo aquilo que foi dito sobre ela fazendo com que a própria criança se rotule, acarretando numa baixa autoestima, entre outras implicações emocionais.

Diante disso, o professor que não crê no potencial do seu aluno dá ferramentas necessárias para que ele seja ativo na construção do seu conhecimento? Salvador (2000) destaca dois fatores relativos a essas representações que condicionam as reações do aluno diante das expectativas do professor. O primeiro fator é a importância que o aluno dá à opinião do professor. Quanto maior for o valor dessa opinião, maior a chance de o aluno ser afetado pelas expectativas do professor no rendimento escolar. O segundo fator incide no conceito que o aluno tem de si e de sua capacidade. Se o conceito que o aluno tem de si é positivo, é pouco provável que se as expectativas, mesmo negativas, que o professor tem desse aluno o afetem.

Diante dessa situação, o aluno se vê imerso num conflito, ele cria expectativas de um comportamento dele enquanto aluno e, também, cria a expectativa da representação que o professor faz dele como aluno (Salvador, 2000). Se o aluno quer agradar o professor e precisa atingir essa expectativa, tende a se comportar de acordo com o que ele acredita que o professor espera dele como aluno.

Se o professor, por meio do seu discurso, deixa transparecer a sua descrença em determinado aluno, este aluno por sua vez, para atingir as expectativas desse professor, pode adquirir certos comportamentos e pensamentos compatíveis com a representação que o professor tem deste aluno. Ou seja, é possível que o aluno “não aprenda” se o professor acredita e emite essa afirmação para o mesmo. Portanto, o professor que rotula seu aluno é capaz de criar ambientes não propícios para aprendizagem, já o professor que coloca o seu aluno como sujeito capaz, possibilita-o para uma melhora (Salvador, 2000).

3 OBJETIVOS

- **Objetivos Gerais**

- Compreender a relação entre os processos comunicativos na sala de aula e processos de aprendizagem dos alunos.

- **Objetivos Específicos**

- Investigar como os processos comunicativos da sala de aula atendem a diversidade dos alunos;
- Investigar como estão organizados os processos comunicativos na sala de aula;
- Investigar quais estratégias relacionais possuem a força de melhorar/aumentar o nível de comunicação entre professor/aluno;
- Identificar as barreiras que possam bloquear a comunicação entre o professor e o aluno.

4 METODOLOGIA

A observação é uma ferramenta útil na coleta de informações durante o processo de investigação pedagógica, que nos possibilita conhecer a criança como um indivíduo constituído por seus interesses e experiências. Escutar e observar as crianças com atenção ajuda-nos a entender seus sentimentos, interpretando assim sua aprendizagem e pensamento. Para a construção desse trabalho, foi considerado como fonte metodológica, o autor González Rey (2002), o qual propõe uma metodologia de pesquisa qualitativa denominada Epistemologia Qualitativa.

González Rey (2002) pontua que uma pesquisa qualitativa cujos instrumentos utilizados são abertos e flexíveis, vai além do que se busca, pois ao longo do processo de pesquisa podem surgir elementos que, mesmo sem serem definidos previamente pelo pesquisador, tornam-se relevantes para o processo de construção do conhecimento.

À respeito dos princípios em que se apoia a Epistemologia Qualitativa, González Rey (2002, p.31) nos diz que “o conhecimento é uma produção construtivo-interpretativa”, ou seja, o conhecimento é um processo que surge da necessidade de dar sentido a expressões do sujeito estudado. O autor também destaca a importância da interpretação da seguinte forma:

(...) um processo diferenciado que dá sentido a diferentes manifestações do estudo e os converte em momentos particulares do processo geral, orientando a construção teórica do sujeito, em sua condição de sujeito social, como pode ser a família, a comunidade, a escola, ou de sujeito individual. (González Rey, 2002, p. 32).

Dessa forma, a metodologia utilizada no presente trabalho tem a interpretação dos dados a partir do contexto vivenciado no campo de pesquisa e do acompanhamento da comunicação que ocorreu em cada situação. González Rey (2002, p.34) aponta, inclusive, o

“caráter interativo do processo de produção do conhecimento” como um dos princípios da epistemologia qualitativa.

González Rey (2002, p.34) mostra que “outra consequência importante na aceitação da natureza interativa da produção de conhecimento é a aceitação dos momentos informais que surgem durante a comunicação, como produtores de informação relevante para a produção teórica”. Muitas vezes situações informais que ocorrem no momento da pesquisa, nem sempre são tratadas com a merecida importância, pois atualmente as situações formais ainda são consideradas como fontes únicas, ou principais de pesquisa. As situações informais são situações singulares que muitas vezes possuem grande significado para a pesquisa. Assim, da mesma forma que é importante o exercício da observação investigativa do professor em sala de aula, é importante também a mesma postura por parte do pesquisador, pois a partir da relação pesquisador-pesquisado, diferentes formas de ideias são lançadas, e diferentes perspectivas interpretativas se fazem presentes.

Durante as observações realizadas para essa pesquisa, houve situações informais tanto de aprendizagem, quanto de pesquisa, que me permitiram fazer interpretações que provavelmente seriam diferentes caso a informalidade não tivesse a devida importância no momento da pesquisa.

As conversas informais que acontecem no decorrer da pesquisa são legítimas. O diálogo possibilita e torna mais fácil para o pesquisador os pensamentos e intercâmbios de ideias com os indivíduos envolvidos, alcançando uma inserção na realidade investigada, aumentando o dinamismo com que os dados obtidos podem ser interpretados, como defende González Rey (2002).

Não é possível eliminar o lado pessoal da observação, diante disso, deve-se salientar que a observação afeta a maneira como a criança é vista, afetando também o relacionamento

com ela. A descrição de um comportamento leva em consideração todos os aspectos e olhares de cada característica observada, respeitando seu contexto e principalmente, sua história.

O campo empírico

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram realizadas observações em sala de aula, durante um período de três semanas, numa turma do 2º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal (DF) localizada na R.A Plano Piloto¹. Segundo seu Projeto Político-Pedagógico, esta instituição tem como missão exercer sua função social e garantir a todos condições de viver plenamente a cidadania, cumprindo seus deveres e usufruindo de seus direitos.

As observações foram direcionadas para a interação entre professor e aluno, tendo como foco o campo comunicativo entre eles, bem como as expectativas e representações do professor acerca de seus alunos. Foram observadas, também, atividades que promovem situações de ensino-aprendizagem e manifestações dos alunos, ou seja, dinâmicas que, na relação professor-aluno, movimentam o processo de aprendizagem. Para tal, procurou-se observar uma determinada turma, considerada pela escola como uma “turma difícil”, por conter alunos com defasagem no processo de escolarização, conduzida por uma professora, no caso, a professora Sandra (o verdadeiro nome da professora foi trocado por outro para manter sua identidade preservada).

¹ O Distrito Federal é dividido em Regiões Administrativas (RA), sendo 27 no total. O Plano Piloto é a RA I.

A turma e a professora

Minha chegada na escola, onde foram feitas as observações, aconteceu de maneira bem tranquila, pois encontrei grande facilidade em me inserir no campo, já que a escola costuma receber alunos de Pedagogia da Universidade de Brasília em seus Projetos 3 e 4. Fui muito bem recebida pelos alunos e pela professora, que ao me apresentar, já aproveitou a oportunidade e escreveu o meu nome no quadro, ensinando para as crianças como se escreve e como se pronuncia. Prontifiquei-me a ajudá-la com algumas crianças caso precisasse, mas informei que o meu objetivo real era somente a observação e não a intervenção com as crianças.

Nesta turma não havia alunos diagnosticados com necessidades educacionais especiais, porém, em entrevista realizada com a professora foi demonstrada grande preocupação com um aluno com o diagnóstico de dislexia e uma suspeita de um aluno com problema de visão.

Metodologia de análise

As observações foram registradas num diário de campo e dentre as informações coletadas estão as observações de episódios e conversas espontâneas.

Pelas observações, foi possível identificar as formas de relacionamento da professora com os alunos, bem como as suas expectativas, suas atitudes, o comportamento das crianças, a reação da professora frente ao comportamento dos alunos e as estratégias comunicativas. Esses dados permitiram uma análise desse contexto.

Esses dados, depois de lidos, analisados e compreendidos a partir do referencial teórico permitiu a emergência de categorias, que organizam situações de vivências que aconteceram durante a pesquisa. Em diálogo com aspectos do referencial teórico, essas categorias foram utilizadas na apresentação de discussão e análise que se segue.

5 DISCUSSÃO E ANÁLISE

O ambiente sociointeracional

A aprendizagem, como já foi visto, acontece em meio as interações afetivas e sociais entre professor e aluno. A dinâmica das relações existente na sala de aula pode significar um fator determinante no processo de ensino-aprendizagem, possibilitando trocas sócio-afetivas.

Na sala de aula, a professora Sandra segue a programação do planejamento fielmente, salvo quando surgem assuntos importante que não estavam já previstos no plano. O dia começa com a organização dos alunos em seus lugares, com a ajuda de Sandra. As crianças sentam em duplas, formadas pela professora, que nem sempre são as mesmas, pois ao sentir necessidade, ela as troca de lugar novamente.

Sandra é uma pessoa sempre muito disposta e alegre e suas aulas seguem esse seu humor e, é exatamente por isso, que as crianças me pareceram interessadas em sua aula. Num momento, foi possível ouvir do lado de fora da sala, gritos da professora e as risadas dos alunos, mas não eram gritos de braveza e nem risadas de indisciplina, e sim de brincadeiras da professora com a turma. A partir disso pude perceber que apesar das brincadeiras, existem regras e disciplina, que são seguidas à risca pelos alunos e pela professora. A diferença é que a regra não é imposta, mas combinada entre todos e isso faz com que o seu cumprimento seja espontâneo, como num episódio onde ao relembrar algumas regras da sala de aula, Sandra pergunta se pode ser como ela havia planejado, se utilizando de perguntas: “combinado?”, “pode ser assim?”.

Quando cheguei na sala, fui apresentada aos alunos e a professora Sandra, que

escreveu o meu nome no quadro, explicando como se escreve e como se pronuncia. Esse primeiro fato já me chamou a atenção, pois é por meio do nome que as pessoas se aproximam e se conhecem. Eu acredito que Sandra, com esse ato, quis me aproximar das crianças, já que eu era uma pessoa estranha àquele ambiente e também porque elas sabem que eu estava ali para observá-las (como já foi dito, a escola tem o costume de receber estudantes para estágios e pesquisas). Criou-se uma outra atmosfera na sala, pois deixei que ser uma avaliadora para ser uma integrante da sala de aula.

Durante as atividades, Sandra analisa e discute com os alunos as normas de conduta propostas, permitindo sempre a participação dos alunos na dinâmica da sala de aula, utilizando perguntas como: “combinado?”, “tudo bem?”. Percebe-se que com essas palavras destacadas acima, a professora não impõe a pauta, ela pergunta se todos estão de acordo. Acredito ser difícil algum aluno questionar e querer que seja diferente, mas essa não deixa de ser uma postura democrática que coloca os alunos numa posição horizontal em relação a ela. Ou seja, ela os coloca nesse momento como sujeitos participativos. Contudo, na sala de aula, a autoridade não deixa de estar presente.

Houve uma ocasião onde Sandra iria começar uma nova atividade e pediu atenção aos alunos, mas algumas crianças estavam brincando e falando alto, ignorando o que ela dizia. Nesse momento, Sandra parou de falar e esperou que todos ficassem em silêncio para ouvi-la. Nota-se, claramente, um exemplo de comunicação não-verbal, onde as crianças estabeleceram um contato visual com a professora e compreenderam, a partir da sua expressão facial, que ela não aprovava aquele comportamento e que provavelmente pedia silêncio. Atingindo esse objetivo, com muita calma e num tom baixo de voz disse: “Quem não quiser aprender, pode sair. A porta está aberta para quem não quiser ficar, poder sair. Eu não vou ficar triste, mas quem sair vai perder o momento e não vai poder ver esse conteúdo mais”. Aqui a professora não coagiu seus alunos a ficarem na sala e se concentrarem na atividade em troca da sua

felicidade ou de algum prêmio. Ela os colocou como responsáveis por seus atos e consequências e isso, ao meu ver, demonstra respeito por parte da professora aos alunos e vice-versa, pois depois disso ela não precisou chamar a atenção de nenhum outro aluno. Entretanto, penso que nenhum aluno se aventuraria a sair da sala só para ver o resultado do desafio. Quem sabe também ela tenha feito uso desse discurso para usar do autoritarismo, onde ela exerce seu poder como professora, já que o próprio silêncio, ideologicamente, pode ter o mesmo valor, de dar uma batida na mesa para estabelecer a ordem na sala. Embora seja uma ameaça, pelo contexto da turma e do ambiente sociointeracional como um todo, a compreensão que sobressai é a de respeito por parte dos alunos e não de autoritarismo explícito.

Num momento, Sandra precisou se ausentar da sala e disse aos alunos que voltaria em um minuto e que eles poderiam conferir no relógio. Durante esse tempo os alunos ficaram em silêncio, concentrados no movimento dos ponteiros do relógio, que fica próximo a porta. Quando deram exatos 60 segundos, Sandra aparece na porta e a turma cai na risada devido à sua pontualidade. A partir disso, a professora, começa a ensinar aos alunos como o tempo é marcado no relógio, como os ponteiros funcionam e porque nós o usamos. Só depois de explicar aos alunos o uso do relógio, é que Sandra retorna a atividade que estavam executando antes da sua saída da sala.

Sandra aproveita todas as oportunidades para explicar qualquer conteúdo, seja ele previsto no planejamento ou não. Isso mostra para a turma que não são só as coisas que estão no livros que são ensinadas na escola, mas também situações do dia-a-dia. Presenciei uma situação que exemplifica bem isso. No Dia da Mulher, Sandra preparou mais uma atividade diferente: Um texto para todas as mulheres. Antes da construção do texto, as crianças saíram da escola juntamente com a professora para comprar um jornal numa banca que fica na mesma quadra da escola, precisando atravessar só uma rua. Durante o percurso, que não é

muito longo, a professora deu uma aula de trânsito, mostrando e explicando as placas verticais e horizontais que apareciam no caminho. Ela poderia seguir o caminho e realizar o percurso sem dar essas informações, mas essa atitude mostrou que a preocupação da professora com as crianças extrapolam os muros da escola. Talvez outro(a) professor(a) não fizesse o mesmo e simplesmente passaria reto pelas placas sem dar importância.

Os processos comunicativos como fator de desenvolvimento

Uma das situações observadas e consideradas importantíssimas para o crescimento e desenvolvimento da criança, e praticada pela Sandra, é a autocorreção. Sempre com um tom baixo de voz, a professora, ao promover a autocorreção, procura não frisar que os alunos estão errados, abrindo a situação para novas possibilidades, outras respostas. O erro é usualmente interpretado como algo ruim, significando incapacidade do aluno e a crença de Sandra sobre “erro” é diferente do que frequentemente vemos na maioria das escolas. Sandra usa sempre frases positivas, sem enfatizar o erro do aluno, como: “O que você acha de trocar essa palavra por outra? Acho que fica melhor...” e “Muito bem, mas será que se fosse assim não seria melhor?”.

Exemplo disso foi um momento em que um aluno escreveu o número oito na posição horizontal e Sandra, ao ver a grafia errada, elogiou a letra e o trabalho do aluno antes e, em seguida, o corrigiu dizendo que o número oito não é deitado e sim “empezinho”. Nota-se uma sutileza, devido à sua entonação de voz, na forma com que Sandra corrige seus alunos. Errar, para muitos, é ruim e para o próprio aluno significa também incapacidade. Assim, Sandra não faz uso de expressões do tipo: “o que você disse está errado”, “você não sabe”. Diante de um erro, ela tenta ao máximo extrair algo positivo do que o aluno disse e, ainda, o possibilita de

se corrigir sozinho, dando algumas dicas. Essa atitude favorece a aprendizagem, uma vez que a professora acredita que o aluno consegue e transmite essa crença por meio de sua fala.

Durante uma atividade em que os alunos estavam executando sozinhos, um aluno chama a professora e diz que não consegue fazer o exercício. Ele se mostra triste e cabisbaixo por não conseguir fazer sozinho aquela tarefa, sendo que seus colegas estavam conseguindo. Sandra, diante da situação, diz: “Pensa mais um pouquinho, eu sei que você sabe!”, mas o aluno insiste em dizer que não consegue porque é burro e não sabe nada. A professora percebendo a tristeza do aluno por não conseguir realizar a atividade e começa a dar pequenas dicas. Com essas dicas, o aluno enfim conseguiu realizar a atividade e Sandra sorri e diz: “Viu?! Eu disse que você consegue!!”. O aluno sorri para a professora com ar de satisfação e o mais importante, de confiança em si mesmo. Depois deste fato foi possível perceber este mesmo aluno mais confiante ao realizar as tarefas posteriores. Vygotsky (1987) defende que a criança será capaz de fazer sozinha aquilo que ela já fez com o auxílio de um adulto. Na situação descrita acima, além do auxílio da professora, o aluno também recebeu expectativas positivas em relação ao seu desempenho. Pode-se observar que a partir das expectativas positivas expressadas pela professora, o aluno conseguiu concluir a tarefa, como coloca Rogers em:

O aluno que percebe que seus professores têm altas expectativas sobre ele desenvolve altos níveis de autoconfiança e está bastante motivado. Estará encantado com seus sucessos e lutará arduamente para superar suas falhas. (ROGERS, 1987 *apud* SALVADOR, 2000).

Não só o erro é visto de forma diferente nas aulas de Sandra, mas também o conteúdo das aulas.

No primeiro dia de observação, Sandra lamentou a minha chegada ter se dado num dia de uma aula tradicional, pois naquele dia ela começaria a usar o livro didático da escola.

Mesmo com o uso do livro, a professora não se prendeu à metodologia do mesmo, alterando, o modo como o conteúdo foi apresentado. Ao invés de ler o que estava escrito no livro, Sandra escreveu no quadro as informações contidas no livro, para que pudessem fazer a atividade em conjunto. Numa atividade conjunta a euforia dos alunos é inevitável e, a partir desse mesmo episódio, pude observar que Sandra procura ouvir a todos, valorizando tudo o que cada aluno fala. Um aluno foi até Sandra para mostrar o que ele havia feito e ela o parabeniza dizendo: “Parabéns! Merece beijo!”.

Uma prática bastante adotada por ela é a construção conjunta de textos para serem explorados nas aulas. Essa construção conjunta coloca todos os alunos como sujeitos capazes, pois todos eles são os autores desse texto. Diferente de uma simples cópia, de um texto qualquer, do quadro, a redação conjunta estimula a criatividade, aprimora os sentidos lógicos das sequências de fatos e o mais importante, considera o que todos pensam e falam.

A cópia em si já é um processo pouco estimulante, mas a cópia de um texto que não desperta interesse algum na criança é pior. Daí é que surgem os rótulos muito vistos em outras salas de aula, como: “ele é preguiçoso”, “ele só copia, não entende nada”. Presenciei situações como essa durante a pesquisa de Projeto 4, onde a professora então observada, em conversas informais, dizia com frequência que determinados alunos eram preguiçosos e que não sabiam nada. Talvez, para esses alunos, a cópia fosse realmente cansativa e desestimulante. Talvez, também, carregar o rótulo de preguiçoso fosse mais cômodo do que o exercício de copiar.

A produção de um texto coletivo pode mostrar para um aluno que ele também é capaz de contribuir, nem que seja com uma palavra. Numa situação como essa, os alunos de Sandra demonstraram bastante entusiasmo e euforia no momento da construção, onde ela escrevia no quadro o que os alunos diziam. A única intervenção de Sandra se dava no momento em que um fato narrado pelos alunos não seguia a lógica do fato anterior, mas ela

sempre valorizava o que o aluno dizia e assim, fornecia pistas para que eles narrassem algo mais compatível com a narrativa que vinha sendo construída. Num momento, um aluno disse a seguinte frase: “As mulheres se vestem muito bonitas.”. Para corrigir, Sandra disse para o aluno: “O que você acha de trocar ‘bonita’ por outra palavra? Se colocar a palavrinha ‘bem’, fica melhor né? As mulheres se vestem bem e ficam bonitas. Pode ser?” e assim, o aluno aceita a troca das palavras proposta pela professora.

O entendimento sobre o aluno parece que o faz ter confiança na professora. Não só pelo o que ela dizia, mas por todos os sinais metacomunicativos emitidos por ela, como a entonação da voz, o uso de palavras no diminutivo e o jeito de falar com o aluno olhando sempre em seus olhos.

Esses pontos observados, possibilitam uma aproximação maior entre os alunos e a professora e, essa conexão estabelecida entre as partes traz, para o aluno, uma confiança maior no professor (González Rey, 1995). A relação entre cognição e afetividade, razão e emoção no desenvolvimento do aluno e no contexto da educação estão ligadas ao desempenho escolar, pois o desenvolvimento é um processo contínuo e a afetividade tem um papel indispensável nesse processo de desenvolvimento do aluno.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se a partir dos dados descritos que os alunos gostam muito de professora e isso contribui, para um bom relacionamento entre eles. Essa boa relação é fundamental para o processo de aprendizagem dos alunos, como podemos ver nas obras de Vygotsky (1978) e González Rey (1995). A postura da professora diante dos alunos os fazem sentir confiança em si mesmos, inclusive porque ela mesma confia nas possibilidades deles. Foi possível perceber que as emoções e os sentimentos podem variar de intensidade, em função dos contextos, mas que estão presentes em todos os momentos, interferindo nas atividades desenvolvidas.

A relação de Sandra com os seus alunos é muito amigável. Ela é uma professora que se preocupa até com o olhar de um aluno. As crianças demonstram gostar muito de Sandra, e respeitar também. Elas a abraçam quando chegam, dão beijos e sorriem. Quando solicitada, Sandra conversa com o aluno olhando em seus olhos, prestando atenção e sempre falando com a voz serena, estabelecendo assim o contato físico como forma de comunicação não-verbal.

Sandra diz que acredita no poder de compreensão dos seus alunos, por isso que em suas explicações ela tenta ser o mais clara possível, explicando mais de uma vez e de diferentes formas se necessário. No fato narrado na página 45, onde o aluno não conseguia avançar na realização da atividade, Sandra resgata o conhecimento que o aluno já tinha, e assim o possibilita avançar. Foi, portanto, notória a capacidade dela entender em qual ponto estava o “nó” que impedia o aluno de avançar e com isso, entender e valorizar suas possibilidades.

Em todas as escolas, existem alunos com características próprias, que possuem

saberes elaborados nas suas condições de existência e o grande desafio do professor, é enxergar seu aluno em sua totalidade e concretude. Nesse meio, professor e aluno são afetados um pelo outro, e, ambos, pelo contexto onde estão inseridos. A não satisfação das necessidades afetivas, cognitivas e motoras os prejudica e isso afeta diretamente o processo ensino-aprendizagem, gerando no aluno as dificuldades de aprendizagem.

Esperava-se no início da pesquisa, encontrar situações onde a expectativa da professora fosse negativa, criando condições não favoráveis para a aprendizagem, para que assim, houvesse uma comparação entre os fatos. No entanto, encontrei situações completamente diferentes, onde a professora, mesmo enxergando as limitações de seus alunos, era capaz de ressaltar suas possibilidades, encorajando seus alunos a vencer os seus desafios diários. Pude, assim, compreender os processos comunicativos que são estabelecidos e sua relação com os processos de aprendizagem dos alunos.

Tendo como suporte as observações em sala de aula, pude compreender os processos comunicativos existentes no âmbito educacional e como a fala do professor pode influenciar na aprendizagem do aluno.

Foi possível verificar que a professora, se utilizando de estratégias comunicativas consegue atingir a diversidade dos alunos, visto que por vezes ela explica o conteúdo várias vezes e de diferentes formas se necessário, em busca do entendimento de cada aluno. Isso mostra que Sandra compreende a individualidade de cada sujeito. Para isso, é necessário um ambiente favorável à comunicação tanto coletiva como individual. A partir das situações descritas, é possível observar que Sandra não se limitou ao coletivo e emite mensagens diferentes afim de auxiliar àquele que não compreendeu a mensagem anterior.

Os processos comunicativos na sala de aula estão organizados a fim de constituir situações propícias para as interações entre os seus membros, favorecendo o desenvolvimento

sócio-cognitivo. A professora proporciona ao educando um contexto de sala de aula que aperfeiçoa a construção de conhecimento ao mesmo tempo em que promove um ambiente de trocas; por isso Sandra tem a clareza de que confiar na capacidade do aluno é fundamental para que ele aprenda.

A afetividade bem consolidada permite ao educando um relacionamento seguro com o outro e com o mundo. Essa boa relação do ambiente da sala de aula é que vai permitir a criação de um espaço que possibilite um salto qualitativo no processo de aprendizagem das crianças. Isso também foi observado na turma da professora Sandra. A afetividade permite Sandra estabelecer entre os seus alunos, níveis de comunicação favoráveis para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Utilizando-se sempre de palavras positivas, Sandra é capaz de estimular seus alunos a vencerem os desafios encontrados ao longo do desenvolvimento de cada um.

O processo ensino-aprendizagem deve ser analisado como uma unidade, como faz Sandra. Os atores da relação interpessoal professor-aluno são concretos, históricos, trazendo a bagagem que o meio lhes ofereceu até então; e estão em desenvolvimento, pois este é um processo aberto e permanente.

O professor precisa ser uma pessoa flexível, que compreenda a necessidade dos alunos, uma vez que o afeto faz parte do processo de aprender e do desenvolvimento humano; por isso, não há aprendizagem sem afetividade. A intensificação das relações entre professor-aluno, os aspectos afetivos emocionais, a dinâmica das manifestações da sala de aula e formas de comunicação devem ser caracterizadas como pressupostos básicos para o processo da construção do conhecimento e da aprendizagem e ainda, da condição organizativa do trabalho do professor. São nas relações interpessoais que o indivíduo se constitui e se sente como essencialmente humano, motivando-se para a vida.

A relação professor/aluno se mal estabelecida, pode ser uma barreira que bloqueie o processo comunicativo entre estes. Devido ao estudo desenvolvido e ao contexto encontrado na turma observada, não foi possível observar essa barreira que impede o estabelecimento da comunicação entre a professora e seus alunos.

Para finalizar, é importante pensar na reconstrução de um relacionamento onde seja prioritária a prática democrática, valorizando o respeito como ponto de destaque da relação. É preciso criar situações onde as práticas desenvolvidas pelo professor sejam menos excludentes e harmoniosa, tanto para o professor, como para o aluno. Na escola podem ser proporcionados momentos de descontração, com atividades programadas, como por exemplo: gincanas, concursos de talentos, concursos de dança, desenvolvimento de atividades esportivas, envolvendo os professores e os alunos. A intenção é promover um ambiente harmonioso em que seja possível construir um elo de amizade e confiança que se prolongue para o interior da sala de aula, fortalecendo assim a relação professor/aluno.

7 REFERÊNCIAS

- BECKER, Evaldo. **Política e linguagem em Rousseau e Condillac**. Kriterion, Belo Horizonte, v.52, n.123, June 2011. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100512X2011000100003&lng=en&nrm=iso>. Access on 07 May 2012.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 06 de junho de 2012.
- GALLERT, A. Z. **A complexidade do papel do professor na perspectiva histórico-cultural**. Artigo não publicado.
- GONZÁLEZ REY, F. **Comunicación personalidad y desarrollo**. Editorial Pueblo y Educación, 1995.
- _____. **Pesquisa qualitativa em psicologia - caminhos e desafios**. Pioneirathomson Learning, 2002.
- JABLON, J. R. **O poder da observação: do nascimento aos 8 anos** / Judy R. Jablon, Amy Laura Dombro, Margo L. Dichtelmiller; tradução Ronaldo Cataldo Costa. – 2.ed. – Porto Alegre: Artmed, 2009.
- MADEIRA-COELHO, C. M. Formação docente e sentidos da docência: o sujeito que ensina, aprende. In: MITJANS, A.M; SCOZ, B.J.L; CASTANHO, M.I.S. (orgs.) **Ensino e Aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília: Liber Livros, 2012.
- OLIVEIRA, M.K. Vygotsky: **Aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.
- PINTO, N. B. **Erro: uma estratégia para a diferenciação do ensino**, In: André, M. (Org.) A pedagogia das diferenças na sala de aula, São Paulo, Papirus, 2002, pp. 47-77.
- SILVA, M. J. P. **Comunicação tem remédio – A comunicação nas relações interpessoais em saúde**. São Paulo: Loyola, 2008.
- TACCA, M. C. V. R. **Ensinar e aprender: análise de processos de significação na relação professor x aluno em contextos estruturados**. Brasília, 2000. Tese (dout.) Universidade de Brasília.
- TUNES, E. **O estudo do desenvolvimento**. Brasília, 2002.
- TUNES, E. ; TACCA, M. C. V. R.; BARTHOLO Jr, R. S. **O professor e o ato de ensinar**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 689-698, set./dez. 2005.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society: The development of higher psychological processes.** Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

_____. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **Fundamentos da Defectologia.** Obras completas, Tomo 5, Habana: Pueblo y Educacion. 1995 (Original escrito em 1983).

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância.** Lisboa: Estampa, 1981.